

O regresso dos professores

António Nóvoa

Estamos a assistir, nos últimos anos, a um regresso dos professores à ribalta, depois de quase quarenta anos de relativa invisibilidade. É certo que a sua importância nunca esteve em causa, mas os olhares viraram-se para outros problemas e preocupações: nos anos 70, foi o tempo da racionalização do ensino, da pedagogia por objectivos, do esforço para prever, planificar, controlar; depois, nos anos 80, assistimos a grandes reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares e, muito particularmente, na engenharia do currículo; nos anos 90, dedicou-se uma atenção especial às organizações escolares, ao seu funcionamento, administração e gestão.

Perto do final do século XX, importantes estudos internacionais, comparados, alertaram para o problema das aprendizagens. *Learning matters*. Registe-se, pela sua difusão e impacto em todo o mundo, o PISA (Programme for International Student Assessment) desenvolvido pela OCDE a partir de 1997.

Quando se fala de aprendizagens, fala-se, inevitavelmente, de professores. Um relatório publicado pela OCDE em 2005 – *Teachers matter* – abre com a referência a uma nova preocupação social e política que inscreve “as questões relacionadas com a profissão docente como uma das grandes prioridades das políticas nacionais”¹.

Paralelamente a estes estudos comparados, de grande difusão mundial, duas outras realidades se impuseram como temas obrigatórios de reflexão e de intervenção no campo da educação.

Por um lado, as questões da *diversidade*, nas suas múltiplas facetas, que abriram caminho para uma redefinição das práticas de inclusão social e de integração escolar. A construção de novas pedagogias e métodos de trabalho pôs definitivamente em causa a ideia de um modelo escolar único (*The one best system*, para recorrer à expressão consagrada de David Tyack²).

Por outro lado, os desafios colocados pelas *novas tecnologias* que têm revolucionado o dia-a-dia das sociedades e das escolas. Mas, como escreve Olga Pombo, “se é certo que o discurso do professor, enquanto meio de comunicação, não detém a velocidade da luz que caracteriza a tecnologia cibernética, é igualmente um facto que a sua voz e a instantaneidade da sua audibilidade na clareira comunicativa que é o espaço da aula, a poliformia das diversas linguagens de que se serve, a temperatura do olhar, a postura corporal, os gestos, a entoação, o ritmo da fala, fazem dele o meio privilegiado e incontornável de qualquer ensino”³.

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção da *aprendizagem*, mas também no desenvolvimento de processos

de integração que respondam aos desafios da *diversidade* e de métodos apropriados de utilização das *novas tecnologias*.

É este o pano de fundo da minha intervenção: o regresso dos professores ao centro das nossas preocupações e das nossas políticas⁴.

Após esta introdução, dar-vos-ei uma boa notícia (primeira parte) e depois uma má notícia (segunda parte). E será sobre esta má notícia que incidirei as minhas reflexões, adoptando um tom propositadamente polémico, e até talvez excessivo, com o propósito de tornar mais nítidas as minhas posições, suscitando um debate que me parece inadiável.

PRIMEIRA PARTE – UMA BOA NOTÍCIA

E stamos de acor do quanto ao que é preciso fazer

Vamos então, em primeiro lugar, à boa notícia: estamos quase todos de acordo quanto aos grandes princípios e até quanto às medidas que é necessário tomar para assegurar o *Desenvolvimento profissional dos professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*, tema desta Conferência.

Para preparar esta intervenção recolhi a mais variada documentação: relatórios internacionais, artigos científicos, discursos políticos, documentos sobre a formação de professores, livros e teses de doutoramento, etc. Ao reler, em poucos dias, este conjunto díspar de materiais, produzidos pelas mais diversas instâncias, percebe-se a utilização recorrente dos mesmos conceitos e linguagens, das mesmas maneiras de falar e de pensar os problemas da profissão docente.

Estamos perante uma espécie de *consenso discursivo*, bastante redundante e palavroso, que se multiplica em referências ao desenvolvimento profissional dos professores, à

articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, à atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas, à ideia do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação, às novas competências dos professores do século XXI, à importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores... e assim por diante.

Tudo isto faz parte de um discurso que se tornou dominante e para o qual todos contribuímos. Não estamos apenas a falar de palavras, mas também das práticas e das políticas que elas transportam e sugerem.

Dois grandes grupos contribuíram para difundir e vulgarizar este discurso, aqui entendido no sentido que lhe é atribuído por Cleo Cherryholmes de *discurso-prática*: “a intertextualidade dos discursos e das práticas que constitui e estrutura os nossos mundos social e educacional”⁵.

Em primeiro lugar, o grupo que designamos habitualmente por “comunidade da formação de professores” e que inclui investigadores da área, das ciências da educação e das didáticas, grupos de trabalho e responsáveis institucionais. Nos últimos quinze anos, esta comunidade produziu um conjunto impressionante de textos, que tem como marca o conceito de *professor reflexivo* e que fez uma viragem no pensamento sobre os professores e a sua formação⁶.

O segundo grupo é composto pelos “especialistas internacionais” que actuam como consultores ou que estão integrados nas grandes organizações internacionais (OCDE, Unesco, União Europeia, etc.). Apesar da sua heterogeneidade, eles criaram e difundiram, no plano mundial, práticas discursivas fortemente alicerçadas em argumentos comparados. A sua legitimidade funda-se sobretudo no conhecimento das redes internacionais e dos dados comparados e não tanto no domínio teórico de uma área científica ou profissional⁷.

Estes dois grupos, mais do que os próprios professores, contribuíram para renovar os estudos sobre a profissão docente. Ao fazer esta afirmação, não posso, todavia, deixar de recordar o aviso premonitório de David Labaree: os discursos sobre a profissionalização dos professores são uma estratégia dos especialistas, sobretudo dos formadores de professores e dos investigadores em educação, para melhorar o seu estatuto e o seu prestígio no seio da universidade⁸.

É importante perceber um paradoxo que está na origem de contradições importantes na história da profissão docente: a inflação retórica sobre a missão dos professores implica dar-lhes uma maior visibilidade social, o que reforça o seu prestígio, mas provoca também controlos estatais e científicos mais apertados, conduzindo assim a uma desvalorização das suas competências próprias e da sua autonomia profissional⁹.

Esta realidade está na origem da má notícia que tenho para partilhar convosco: o excesso dos discursos esconde uma grande pobreza das práticas. Dito de outro modo: temos um discurso coerente, em muitos aspectos consensual; estamos de acordo quanto ao que é preciso fazer, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer.

SEGUNDA PARTE – UMA MÁ NOTÍCIA

Raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer

Na segunda parte desta comunicação interrogar-me-ei sobre as razões desta má notícia e, de seguida, procurarei identificar algumas medidas que, na minha opinião, é necessário tomar.

Quais são as razões desta má notícia? Não é muito difícil responder a esta pergunta. Nos últimos anos, houve uma expansão sem precedentes da comunidade da formação de professores, em particular dos departamentos universitários na área da Educação, dos

especialistas internacionais nesta área e também da “indústria do ensino”, com os seus produtos tradicionais (livros escolares, materiais didácticos, etc.) acompanhados agora de uma panóplia de tecnologias educativas.

Nestas três esferas de acção produziu-se uma inflação discursiva sobre os professores. Mas eles não foram os principais autores destes discursos e, num certo sentido, viram o seu território ocupado por outros grupos. Devemos ter consciência deste problema se queremos compreender as razões que têm dificultado a concretização, na prática, de ideias e discursos tão óbvios e consensuais.

Deixem-me falar-vos, por mais estranho que isso vos possa parecer, de um *diário escolar* redigido nos anos trinta¹⁰. Um professor primário que exercia funções em Trás-os-Montes, no Norte de Portugal, Dionísio das Dores Gonçalves, deixou-nos registos da sua actividade docente, com reflexões sobre as aulas, os alunos e as comunidades, mapas e materiais didácticos, exercícios para os alunos, apontamentos diversos, em cadernos cuidadosamente escritos ao longo dos anos. Ao percorrer estas páginas vem-nos à memória, quase de imediato, a frase de Miguel Torga: “O universal, é o local menos os muros”¹¹.

Isolado, no Portugal rural dos anos trinta, o professor Dionísio das Dores Gonçalves exercia o seu ofício com grande autonomia profissional, centrando o seu trabalho nas aprendizagens, preocupando-se com o comportamento pessoal e social de cada aluno e, acima de tudo, procurando reflectir de modo sistemático sobre as suas práticas pedagógicas. As perguntas, provocatórias, surgem inevitavelmente: Será que não estamos perante um “professor reflexivo” muito antes de os professores reflexivos se terem tornado moda nos nossos discursos? E será que muitos dos professores de hoje não são bem menos reflexivos (por falta de tempo, por falta de condições, por excesso de material pronto-a-vestir, por deslegitimação face aos universitários e aos peritos) do que este professor dos anos trinta?

Esta referência ao passado pode ser encarada como um efeito de distanciamento, à maneira de Brecht. Não pretendo insinuar qualquer analogia, anacrônica, com o presente. Mas apenas sugerir a necessidade de adoptar pontos de vista que não se limitem a reproduzir, acriticamente, os discursos da evidência. Não conseguiremos evitar a “pobreza das práticas” se não tivermos políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de actuação, que valorizem as culturas docentes, que não transformem os professores numa profissão dominada pelos universitários, pelos peritos ou pela “indústria do ensino”.

Isto que vos digo, com esta simplicidade, deveria constituir a *matriz* para pensar as políticas educativas e os modos de organização do campo profissional docente. Assim sendo, o que será necessário fazer? Talvez seja possível assinalar três medidas, que estão longe de esgotar as respostas possíveis, mas que podem ajudar a superar muitos dos dilemas actuais.

Primeira medida

É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão

A frase que escolhi para subtítulo – “É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão” – soa de modo estranho. Ao recorrer a esta expressão, quero sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus pares. Não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas. O exemplo dos médicos e dos hospitais escolares e o modo como a sua preparação está concebida nas fases de formação inicial, de indução e de formação em serviço talvez nos possa servir de inspiração.

A este propósito, merecem referência os estudos de Lee Shulman, designadamente um apontamento brilhante que escreveu recentemente, intitulado *Uma proposta imodesta*¹².

Lee Shulman explica que um dia acompanhou a rotina diária de um grupo de estudantes e professores médicos num hospital escolar. O grupo observou sete doentes, estudando cada caso como uma “lição”. Havia um relatório sobre o paciente, uma análise da situação, uma reflexão conjunta, um diagnóstico e uma terapia. No final, o médico responsável discutiu com os internos (alunos mais avançados) a forma como tinha decorrido a visita e os aspectos a corrigir. De seguida, realizou-se um seminário didáctico sobre a função pulmonar. O dia terminou com um debate, mais alargado, sobre a realidade do hospital e sobre as mudanças organizacionais a introduzir para garantir a qualidade dos cuidados. Lee Shulman escreve que viu uma instituição reflectir colectivamente sobre o seu trabalho, mobilizando conhecimentos, vontades e competências. E afirma que este modelo constitui não só um importante processo pedagógico, mas também um exemplo de responsabilidade e de compromisso. Neste hospital, a reflexão partilhada não é uma mera palavra. Ninguém se resigna com o insucesso. Há um envolvimento real na melhoria e na mudança das práticas hospitalares.

Pela minha parte, advogo um sistema semelhante para a formação de professores: estudo aprofundado de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar; análise colectiva das práticas pedagógicas; obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos; compromisso social e vontade de mudança.

Na verdade, não é possível escrever textos atrás de textos sobre a *praxis* e o *practicum*, sobre a *phronesis* e a *prudentia* como referências do saber docente, sobre os *professores reflexivos*, se não concretizarmos uma maior presença da profissão na formação.

É importante assegurar que a riqueza, a complexidade e a beleza do ensino “saíam do armário”, como pretende Lee Shulman, adquirindo a mesma visibilidade de outros campos de trabalho académico e criativo¹³. E, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas na investigação.

Mas estas propostas não podem ser meras declarações retóricas. Elas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente.

Segunda medida

É preciso promover novos modelos de organização da profissão

A segunda medida que vos proponho aponta para a necessidade de promover novos modelos de organização da profissão. Grande parte dos discursos torna-se irrealizável se a profissão continuar marcada por fortes tradições individualistas ou por rígidas regulações externas, designadamente burocráticas, que se têm acentuado nos últimos anos. Este paradoxo é bem conhecido dos historiadores: quanto mais se fala da autonomia dos professores mais a sua acção é controlada, por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência.

A colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior. Mas o exemplo de outras profissões, como os médicos, os engenheiros ou os arquitectos, pode inspirar os professores. O modo como construíram parcerias entre o mundo profissional e o mundo universitário, como criaram formas de integração dos mais jovens, como concederam uma grande centralidade aos profissionais mais prestigiados ou como se predispuseram a prestar contas públicas do seu trabalho são exemplos para os quais vale a pena olhar com atenção.

Não é possível preencher o fosso entre os discursos e as práticas se não houver um campo profissional autónomo, suficientemente rico e aberto. Hoje, num tempo tão carregado de referências ao trabalho cooperativo dos professores, é surpreendente a

fragilidade dos *movimentos pedagógicos* que desempenharam ao longo das décadas um papel central na inovação educacional. Estes movimentos, tantas vezes baseados em redes informais e associativas, são espaços insubstituíveis no desenvolvimento profissional dos professores.

Pat Hutchings e Mary Taylor Huber têm razão quando referem a importância de reforçar as *comunidades de prática*, isto é, um espaço conceptual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos¹⁴.

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores.

Mas nada será feito se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, interpares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação. Numa palavra, não vale a pena repetir intenções que não tenham uma tradução concreta em acções e compromissos políticos.

Terceira medida

É preciso reforçar a presença pessoal e pública dos professores

O documento da OCDE citado no início desta intervenção, *Teachers matter*, chama a atenção para o seguinte: “As questões levantadas neste relatório tocam no âmago do trabalho e das carreiras dos professores. O sucesso de qualquer reforma depende do envolvimento activo dos professores no seu desenvolvimento de concretização. Se os professores não participarem activamente e não sentirem que a reforma também lhes pertence é praticamente impossível que qualquer mudança venha a ter sucesso”¹⁵.

Esta conclusão do estudo da OCDE constitui uma boa introdução à terceira medida que tenciono partilhar convosco, sobre a necessidade de reforçar a presença pessoal e pública dos professores.

Em 1984, Ada Abraham escreveu esse belo livro, *L’enseignant est une personne*, que se tornou um símbolo de diversas correntes de investigação sobre os professores¹⁶. Mas, apesar dos enormes avanços neste domínio, é preciso reconhecer que falta ainda elaborar aquilo que tenho designado por uma *teoria da pessoalidade* que se inscreve no interior de uma *teoria da profissionalidade*. Trata-se de elaborar um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente.

Este esforço conceptual é decisivo para se compreender a especificidade da profissão docente, mas também para que se construam percursos significativos de aprendizagem ao longo da vida. Recordo o mestre Bertrand Schwartz, em texto escrito há quarenta anos¹⁷: a Educação Permanente começou por ser um *direito* pelo qual se bateram gerações de educadores, transformou-se depois numa *necessidade* e agora tornou-se uma *obrigação*.

A aprendizagem ao longo da vida justifica-se como direito da pessoa e como necessidade da profissão, mas não como *obrigação* ou constrangimento. A crítica de Nikolas Rose à emergência de um novo conjunto de obrigações educacionais merece ser

recordada: “O novo cidadão deve envolver-se num trabalho incessante de formação e re-formação, de aquisição e reaquisição de competências, de aumento das certificações e de preparação para uma vida de procura permanente de um emprego: a vida está a tornar-se uma capitalização contínua do *self*”¹⁸.

Grande parte dos programas de formação contínua tem-se revelado de grande inutilidade, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. Os professores devem recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o “mercado da formação” e que alimenta um sentimento de “desactualização” dos professores, investindo na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional. A concepção da Educação Permanente obriga-nos a pensar ao contrário, construindo os dispositivos de formação a partir das necessidades das pessoas e da profissão, contribuindo assim para facilitar e enriquecer o dia-a-dia dos professores.

Uma última palavra para assinalar de que modo os lugares da formação podem ser essenciais no reforço da presença pública dos professores. Recorro a Jürgen Habermas e ao seu conceito de “esfera pública de acção”¹⁹. No caso da educação esta esfera tem-se alargado consideravelmente nos últimos anos. Mas, paradoxalmente, também aqui se tem notado uma diminuição da presença dos professores. Fala-se muito das escolas e dos professores. Falam os jornalistas, os colunistas, os universitários, os especialistas. Não falam os professores. Há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público.

Hoje, impõe-se uma abertura dos professores para o exterior. Comunicar com a sociedade é também responder perante a sociedade. Possivelmente, a profissão tornar-se-á mais vulnerável, mas esta é a condição necessária para a afirmação do seu prestígio e do seu estatuto social. Nas sociedades contemporâneas, a força de uma profissão define-se, em grande parte, pela sua capacidade de comunicação com o público.

Agradeço a vossa atenção. Sei que falei para especialistas da formação de professores e, por isso, evitei ser redundante na afirmação de princípios que me parecem, hoje, bastante consensuais. Procurei antes transmitir-vos, sem rodeios, a minha opinião sobre a distância que separa o excesso dos discursos da pobreza das práticas. A consciência aguda deste “fosso” convida-nos a encontrar novos caminhos para uma profissão que, neste início do século XXI, volta a adquirir uma grande visibilidade pública.

Falta-nos talvez, como diz Ann Lieberman, ter a coragem de começar: “Apesar da urgência, é necessário que as pessoas possuam o tempo e as condições humanas e materiais para ir mais longe. O trabalho de formação deve estar próximo da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores. É isto que não temos feito. Quando os professores aprendem mais, os alunos têm melhores resultados”²⁰.

Recordo, para concluir, essa curiosa referência de John Dewey a uma escola de Chicago na qual se ensinava a nadar através de exercícios vários sem entrar dentro de água. Um dia alguém perguntou a um destes jovens o que aconteceu no dia em que se lançou à água. A resposta veio pronta: “Afundei-me”. A história merece ser verdadeira, conclui John Dewey²¹.

No que diz respeito ao desenvolvimento profissional dos professores também não basta que nos exercitemos fora de água. É preciso dar passos concretos, apoiar iniciativas, construir redes, partilhar experiências, avaliar o que se fez e o que ficou por fazer. É preciso começar.

Notas finais

1. *Teachers Matter – Attracting, developing and retaining effective teachers*, Paris, OCDE, 2005, p. 7.
2. David Tyack, *The one best system – A history of urban American education*, Cambridge, Harvard University Press, 1995.
3. Olga Pombo, “Universidade: Regresso ao futuro de uma ideia”, *Da ideia de universidade à Universidade de Lisboa*, Lisboa, Reitoria da Universidade de Lisboa, 1999.
4. Este texto guarda as marcas da oralidade, uma vez que se limita a transcrever a intervenção proferida no dia 27 de Setembro de 2007, na Conferência *Desenvolvimento* profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida, promovida pela Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia.
5. Cleo Cherryholmes, *Power and Criticism: Poststructural Investigations in Education*, New York, Teachers College Press, 1988, p. 8.
6. Ver uma síntese destes estudos em António Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação*, Lisboa, Publicações D. Quixote, 1992.
7. Ver António Nóvoa & Martin Lawn (eds.), *Fabricating Europe – The formation of an education space*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 2002.
8. David Labaree, “Power, knowledge, and the rationalization of teaching: a genealogy of the movement to professionalize teaching”, *Harvard Educational Review*, vol. 62, nº 2, 1992, pp. 123-154.
9. Ver António Nóvoa, “Professionnalisation des enseignants et sciences de l’éducation”, *Paedagogica Historica - International journal of the history of education*, vol. III (supplementary series), 1998, pp. 403-430.
10. O diário escolar de Dionísio das Dores Gonçalves foi publicado pelo Instituto Politécnico de Bragança, em 2005, através de um CD-ROM organizado por António Afonso Gonçalves.
11. Miguel Torga, *L’universel, c’est le local moins les murs: Trás-os-Montes*, Bordeaux, William Blake, 1986.
12. Lee Shulman, *Excellence: An immodest proposal* (consultar www.carnegiefoundation.org).

13. Ver o prefácio de Lee Shulman a George Walker *et al.*, *The Formation of Scholars: Rethinking Doctoral Education for the Twenty-First Century*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 2007.
14. Pat Hutchings & Mary Taylor Huber, *Bulding the teaching commons* (consultar www.carnegiefoundation.org).
15. *Teachers Matter – Attracting, developing and retaining effective teachers*, Paris, OCDE, 2005, p. 15.
16. Ada Abraham, *L'enseignant est une personne*, Paris, Éditions ESF, 1984.
17. Bertrand Schwartz, “Réflexions sur le développement de l'éducation permanente”, *Prospective*, n° 14, 1967, pp. 173-203.
18. Nikolas Rose, *Powers of Freedom: Reframing political thought*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999, p. 161.
19. Jürgen Habermas, *The structural transformation of the public sphere*, Cambdridge, Polity Press, 1989.
20. “Real-life view: An interview with Ann Lieberman”, *Journal of Staff Development*, vol. 20, n° 4, 1999.
21. John Dewey, *L'école et l'enfant*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, 1922, p. 140.